



# Conflictualités et ambivalences d'un vécu de formation: l'individu, le groupe et la (re)construction des savoirs

Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca, João Caramelo<sup>1</sup>

## Introduction

Dans ce texte, nous cherchons à soulever quelques questions suscitées par une expérience de travail, dans le contexte d'une discipline optionnelle, désignée *Modèles de formation et stratégies identitaires* qui a intégré le plan d'études de la licence en Sciences de l'éducation de l'Université de Porto, dès l'année scolaire de 1997/98, jusqu'aux injonctions de Bologne. La création de cette discipline est née d'un désir de renforcer la réflexion et l'intervention autour des interrelations complexes propres au champ de la formation. Dans un contexte de renouvellement épistémologique et méthodologique des sciences de l'éducation, cette discipline et le modèle de formation qui l'oriente donnent une place centrale à la production et au partage de «journaux d'itinérance» (Barbier, 1993) en tant que démarche dans laquelle les perspectives multiréférentielles et les rapports intersubjectifs sont moteurs de formation. Cette démarche se développe dans un espace de communication en articulant ou au contraire en confrontant des discours marqués par une certaine rationalité instituée à d'autres nuancés par les enjeux intersubjectifs. Tout en n'ignorant pas l'apport des savoirs historiquement constitués en tant qu'informations nécessaires quoique soumises à une appropriation critique, cette discipline repose sur une stratégie qui privilégie une logique de «production-construction de savoir» (Geay, 1993, p. 189), dans une perspective d'auto-formation, par rapport à une simple logique de reproduction.

L'écriture et la mise en commun d'un journal d'itinérance exigent, au départ, une intense démarche de négociation qui se maintient tout au long du parcours et qui implique l'originalité, la disponibilité et l'engagement dans des échanges intersubjectifs innovants.

Le journal d'itinérance est «un instrument d'investigation sur soi-même en relation avec le groupe», un «carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie» (Barbier, 1997, p. 268). Ce

<sup>1</sup> Université de Porto, Portugal.



journal reprend certaines caractéristiques du journal intime comme registre du présent et des souvenirs qu'il réactive : son caractère singulier, privé et intime et la caractéristique de pouvoir être partiellement partageable, selon le choix de celui qui l'écrit. D'autre part, il a en commun avec le journal institutionnel le fait de reconnaître que les personnes vivent différents parcours et carrefours, appartenant à des réseaux sociaux de grande complexité.

A partir de cet ensemble de références, notre travail vise à débattre du rapport conflictuel avec l'enseignement supérieur actuel de ce nouveau modèle de formation. Ce rapport conflictuel est incorporé en tant que dimension structurante du travail de formation, dans la mesure où elle se constitue en outil d'analyse des relations entre institué et instituant. Dans ce sens, sont aussi problématisées les implications de ce modèle par rapport aux relations de pouvoir établies dans le système de formation.

### **Dynamique de la formation**

Les présupposés de ce processus de formation qui résultent de l'interpénétration entre les contenus programmatiques et le type de travail développé se concrétisent par une conscience partagée de partir à l'aventure, de courir des risques à la mesure de l'imprévisibilité des situations, reconnue comme inévitable mais aussi souhaitable. Dans une telle dynamique, l'expérience de l'écriture et la mise en commun des journaux d'itinérance révèlent un ensemble de traits. Sont significatifs trois moments de passage que nous avons désignés comme suit : « du choc culturel à l'acclimatation » ; « de l'acclimatation à l'implication » et « de l'implication aux exigences institutionnelles » (Caramelo, Pacheco et Terrasêca, 1999). Ces moments, qui résultent de notre interprétation, caractérisent des tendances plus que des réalités individuelles.

*Premier moment.* Malgré les discours critiques dans l'ordre de la production, dès les premiers pas à l'école primaire, une représentation traditionnelle des rôles et des relations formateur/apprenant est développée, ce qui, face aux propositions de co-responsabilisation dans l'organisation du travail dans l'unité d'étude, entraîne un choc culturel. En ce qui concerne l'écriture du journal, des sentiments contradictoires coexistent entre l'indétermination et l'angoisse quant à sa forme et à son contenu – angoisse peu à peu dépassée grâce à la mise en commun des sentiments de doute – et le défi presque magique de l'écrire.

Le *second moment* correspond à la transition entre un temps d'acclimatation – qui est aussi de resocialisation, afin de promouvoir la réduction des asymétries enseignants/étudiants – et un temps d'implication qui laisse place à un climat fiable et empathique. Cette resocialisation arrive avec et sous la dépendance de la constitution du groupe en tant que groupe sujet, dans une démarche de recomposition identitaire du groupe, dans l'identification de chacun et de tous par tous les éléments du groupe en tant que constituants d'un « Nous » qui s'affirme soit par l'appartenance à un espace et à une manière d'être et de se situer en formation comme sujet connaissant, soit par la distinction établie à l'égard d'autres espaces d'appartenance et d'autres modes de



formation. C'est dans ce second moment que le journal d'itinérance gagne du sens, non pas comme moyen ou fin, mais en tant que nécessité intrinsèque au groupe.

Le *troisième moment* arrive quand l'implication et le développement des travaux atteignent un sens assumé par tout le groupe. C'est alors que l'exigence de l'évaluation finale et individuelle, toujours reportée par le groupe, apparaît dans son inévitabilité institutionnelle, déplaçant l'accent du processus vers le produit, du collectif vers l'individuel, du qualitatif vers le quantitatif et de l'auto-évaluation vers l'hétéro-évaluation/classification, imposant un recul qui pourrait conduire à émietter le «groupe-sujet» dans des «individus-objets» en compétition. A ce moment, ce qui ressort d'une façon plus troublante est le risque d'instrumentalisation du journal d'itinérance, imposant une réflexivité redoublée, capable d'enrichir son sens personnel et de se constituer comme un prétexte de formation.

### **Axes transversaux d'analyse de la démarche**

Les logiques qui orientent cette unité d'études *Modèles de formation et stratégies identitaires* la replacent dans un espace-charnière dans lequel, d'une part, il faut se soumettre aux règles de l'institution et, d'autre part, le parcours est perçu comme une transgression. C'est ainsi que, transversalement aux dynamiques de formation, deux axes d'analyse ont été dessinés, structurant la démarche, agissant au niveau des relations entre macro et micro, entre principe de réalité et principe de plaisir, entre moi idéal du groupe et idéal du moi (personnel et groupal): l'axe des contradictions avec l'institué et l'axe des contradictions dans l'instituant.

#### ***L'axe des contradictions avec l'institué***

Dans un contexte institutionnel (universitaire) où il ne semble pas y avoir d'échappatoire possible aux horaires, aux sommaires préconçus, à la division entre cours théoriques et cours pratiques (avec la possibilité de manquer les premiers et de devoir obligatoirement comparaître aux seconds), à la hiérarchie entre les professeurs et les maîtres-assistants, et entre ceux-ci et les étudiants, à une organisation de l'espace pensée en fonction du plus grand nombre d'étudiants, à des temporalités extérieures au groupe en formation, à une définition spatio-temporelle qui nourrit le mythe selon lequel la formation est ce qui se passe là, dans l'espace du cours, pendant le cours, et finit là, avec une évaluation extérieure et commune à tous... il paraît très difficile de transgresser la prévisibilité mécanique de l'institué. Cette transgression est pourtant d'autant plus importante que l'institution universitaire a été conçue en fonction d'un modèle universaliste, auquel les discours des Sciences de l'éducation ne peuvent se conformer sans questionner leurs arguments et fondements. La réaffirmation de ceux-ci se heurte constamment aux contours calibrés et conflictuels imposés aux pratiques. Et, néanmoins, les conceptions qui ont guidé cette licence, à Porto, ont conduit les enseignants aux changements dans le contexte propre aux différentes disciplines, créant des proximités, des transversalités, dans un climat de dialogue et de flexibilité.



Rendue nécessaire dans cette unité optionnelle n'acceptant qu'un petit nombre d'étudiants (entre 12 et 15), la transgression se développe dans la construction par le groupe de normes qui le concernent et correspondent à une négociation, un compromis, une attribution de sens à l'expérience commune. La réorganisation des espaces et ultérieurement la possibilité d'habiter une autre salle avec une «table ronde», la dilution des frontières entre temps théorique et pratique, la réduction des asymétries entre enseignants et étudiants – plus grandes au moment de l'évaluation – sont riches de sens pour un groupe impliqué dans une démarche d'auto-formation. Selon Lhotellier (1995, p. 237), «l'auto-formation est la production du sens (acte sensé) non pas seulement dans les situations de travail, mais dans toute situation de vie. Si l'on veut gérer autrement le possible et le quotidien, il s'agit de transformer nos cadres mentaux».

### ***L'axe des contradictions dans l'instituant***

En même temps que cette expérience se révélait gratifiante, dès les premiers moments, par la satisfaction intellectuelle et personnelle, par la découverte dans une recherche en train de naître, même si elle ne se reconnaissait pas en tant que telle, par la cohésion croissante et l'empathie développée à l'intérieur du groupe, le parcours a été conflictuel et contradictoire tant pour les enseignants que pour les étudiants. La logique de production-construction de savoir suppose un effort de réflexion exigeant des stratégies de dé-subjectivation alliées à l'analyse des intersubjectivités, et se concrétisant ainsi dans le sens de l'«autorisation» en tant que «capacité conquise, par l'éducation, par l'expérience, de se faire son propre auteur» (Ardoino, 1988, p. 256).

En tant qu'enseignants refusant le rôle de seuls détenteurs d'un savoir transmissible, particulièrement dans ce que ce savoir peut contenir *d'achevé et de reproductible*, nous avons cependant vécu de façon ambivalente cette négation et la confrontation avec la peur de perdre l'autorité. Parce que l'autorité ne saurait selon nous découler purement et simplement de l'institué, mais naît du pouvoir d'être auteur, ce qui, de la même façon que la compétence à former, est un élément constitutif de l'identité professionnelle de l'enseignant. Par ailleurs, la compétence à former soulève la question du changement non seulement de l'autre, mais aussi de soi. Selon Ardoino (1972), le changement et la communication n'arrivent que si nous sommes disposés à courir le risque d'être *altérés* par les autres de la même façon que nous cherchons à les «altérer»<sup>2</sup>. Dans cette démarche de formation agit ainsi un phénomène de perméabilisation des savoirs formateur/apprenant, qui présuppose la capacité de se confronter à l'*autorité* (au sens d'Ardoino) des autres, sur un terrain mouvant dans lequel la complexité des situations produit de l'insécurité. La confrontation avec ce risque, le dépassement de la peur passent par le débat, l'analyse et la relativisation du savoir/pouvoir, par la négociation avec les étudiants, puisque l'*autorisation* de l'autre ne nie pas la nôtre. Mais il faut aussi que l'autre partage cet enjeu, ce qui renvoie à la nécessité de dépasser la

---

<sup>2</sup> Pour cet auteur l'«altération» est l'action mutuelle qui nous rend autre par l'action de l'autre.



dichotomie théorie/pratique par la synthèse praxéologique que Lhotellier (1995) définit comme une action raisonnable.

A titre d'illustration, nous trouvons exemplaire un débat qui a provoqué une volte-face dans la démarche. Lors d'une évaluation de la formation réalisée au début des cours de l'unité, quelques étudiants ont présenté le souhait d'être objets d'une transmission de connaissances, selon une logique de clivage entre le théorique et le pratique. Même si c'était une demande non générale, qui plus est non cohérente avec ce que les enseignants souhaitaient voir demandé, ceux-ci, au-delà du sentiment d'être des surveillants surveillés, ont cru que la négociation concernant le modèle de formation était mise en cause. Dans la session suivante – deux heures de *leçon théorique* – les enseignants se sont chargés de transmettre des contenus théoriques sur «la place du projet dans les stratégies identitaires», en repoussant le débat à la leçon pratique. La révolte qui a suivi fut révélatrice. Pendant la pause de 15 à 20 minutes entre la leçon théorique et la leçon pratique pendant laquelle on maintenait, en général, les thèmes de discussion de la session, dans un climat de convivialité, les étudiants ont repris le statut traditionnel d'élèves et se sont renfermés dans «leur» groupe, en s'éloignant ostensiblement des enseignants. La leçon pratique a été la scène d'un refus de participer, d'un mutisme volontaire et organisé, suivi d'une explosion face à notre analyse de la situation. En effet, notre projet sur le groupe ne pouvait être projet qu'en devenant projet du groupe. «Le groupe (...) a besoin de l'interpellation de l'*autre* pour cheminer vers ses valeurs ultimes (...). Non pas de l'autre grand interpréteur qui vous dirait ce que vous êtes en fonction de référents totalement extérieurs à vous-mêmes. Mais de l'autre comme miroir actif, susceptible d'entrer conflictuellement avec vous pour vous faire découvrir, dans le rapport humain qui n'a pas peur de la confrontation, les valeurs essentielles à votre devenir» (Barbier, 1993, p. 154).

D'une certaine façon, nous avons été mis devant la nécessité de distinguer entre notre désir de contribuer à l'investissement de l'autre, dans son auto-formation, et la croyance selon laquelle l'auto-formation peut être imposée. Comme le souligne Ardoino (1969; 1972), c'est dans cette tension que se joue la différence entre l'altération et l'aliénation, entre la logique d'influence, inhérente à toute situation éducative et la logique de manipulation qui tend vers la *chosification* de l'autre.

C'est dans le même sens que la croyance dans le rôle central accordé au journal d'itinérance nous conduisait vers cette tension entre altération et aliénation. Ceci non seulement par les hésitations, doutes et angoisses des étudiants (angoisses d'ailleurs présentes dans nos propres journaux : *Comment tenir jusqu'au bout? Jusqu'à quel point serai-je capable de m'exposer et de continuer à m'exposer?*), mais surtout, après la constatation de ce que certains des parcours se construisaient contre le journal d'itinéraire : l'écriture du journal était, parfois, remplacée par le choix de textes utilisant d'autres langages (littéraires, iconiques, etc.) ou dont les étudiants n'étaient pas les auteurs. Néanmoins, ces textes permettaient qu'ils s'y projettent, ce qui leur permettait de se présenter à l'autre et de participer à l'échange réflexif au sein du groupe. D'ailleurs, la production d'un journal seulement pensé n'invalide pas le partage de



réflexions qui auraient pu être enregistrées dans le journal écrit ; au contraire, elle relativise l'importance du support écrit et renforce la portée de la mise en commun des vécus significatifs et réinvestis collectivement.

La conviction que l'exercice d'écriture est en soi un moment de réflexion qualitativement différent de celui de la « production » d'un journal « virtuel », a des implications dans le type de partage des journaux d'itinérance. Diversifiant les possibilités de développement des parcours de formation dans le groupe, ces aspects concourent pour la désinstrumentalisation du journal, mais la coexistence de relations très discordantes avec l'écriture crée, dans le groupe, des situations de conflictualité exprimant des sentiments d'implication différente et des doutes en ce qui concerne le statut d'auteur dans ces différentes formes de réflexion. En paraphrasant Winnicott (1983), en tant qu'objet transitionnel du groupe, le journal d'itinérance est un espace potentiel entre chacun et le groupe, permettant de contrôler ce qui est dehors sans être identifié comme réellement externe. L'intériorisation de l'extérieur et l'extériorisation de l'intérieur, plus que la confrontation entre l'extérieur et l'intérieur, ont exigé une praxis auto-formante où les rationalités ont été questionnées dans leurs subjectivités, de la même façon que celles-ci ont été obligées à l'exercice d'élucidation des rationalités occultes. Précisément, le moment de l'évaluation-classification est dépassé par le renforcement de la cohésion, de pair avec une acceptation des positions conformantes où c'est, surtout, l'empathie qui aide chacun de nous à comprendre la perspective de l'autre, bien qu'étant en désaccord. Mais dans une transposition des barrières entre le « se conformer » et le « se former », la conclusion instituée n'a pas été acceptée, ce qui a résulté dans la décision collective de continuer au-delà des cours... C'est ainsi que naît le projet « Écrits Inter-dits », réunissant en tant que chercheurs les enseignants et les nouveaux diplômés ayant vécu cette praxis auto-formative.



## Bibliographie

Ardoino, J. (1972). « Transmission de l'information et difficulté de la communication ». Extrait d'une communication effectuée dans le cadre des activités de l'INAS, déc.

Ardoino, J. (1988). « Vers la multiréférentialité », in *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos, coll. Exploration interculturelle et sciences sociale.

Barbier, R. (1998). « Parole éducative et sujet existentiel » in <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/parolepoetsujet.htm>

Caramelo, J., Pacheco, N., et Terrasêca, M. (1999). "Formar/formar-se – que estratégias". Comunicação ao *III Congresso Internacional de Formação de Professores de Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Cidade da Praia. 18-20 Novembro.

Geay, A. (1993). « G – Production de savoirs et compétences de formateur », in D. Chartier et G. Lerbet (dir.), *La formation par production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Le Grand, L. (s.d). « Implexité : implications et complexité » in <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandImplexite.html>

Lhotellier, A. (1995). « Action, praxéologie et autoformation » in *Education permanente*, n° 122, p. 233-242.